Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170376
Centre d'intérêt: 71

Schwartz, Geraldine.

Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangeureusement faibles" du collégial : rapport final, première phase / Geraldine Schwartz, Alex Stirling, Susan Smith-Woodruff. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1976.
iii, 43, [5] p. ; 28 cm.

Titre anglais: Program to develop reading efficiency and academic effectiveness in "high risk" Cegep students. "Psychology/psychologie, English/anglais". "John Abbott College, Champlain, St.Laurent". Code: 15-3080.

Cote Dewey: 428'.007/S399p Cote LC: LB/1050.5

Descripteur(s): *Didactique de l'anglais *Difficulté de lecture *Difficulté scolaire *Rendement scolaire *Enseignement correctif *Tutorat *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Zajonc, R. B

L'habileté en lecture est un des principaux facteurs qui déterminent le succès scolaire. Ce rapport décrit la première phase d'une recherche visant à élaborer un programme pour améliorer la compétence en lecture d'étudiants "dangereusement faibles" du collégial. Son principe directeur est que l'un des moyens les plus efficaces d'apprendre est d'enseigner (Zajonc, 1976). Des étudiants faibles de collégial I ont donc été couplés à des élèves de Secondaire I présentant les mêmes difficultés auxquels ils ont enseigné les habiletés de base en lecture. Le document présente les différentes étapes de l'expérience et les résultats.

La recherche, qui s'est déroulée en 1975-1976, touchait environ 200 étudiants anglophones des cégeps Champlain et John Abbott ainsi qu'une centaine d'élèves de quatre écoles secondaires. Le programme de correction comprenait: 1. un cours de psychologie (le développement de la personne); 2. un cours d'anglais (linguistique et processus de la lecture); 3. une expérience de tutorat avec des élèves de secondaire d'une durée de dix semaines (une heure par semaine), après cinq semaines de préparation. Des groupes utilisant diverses combinaisons de ces trois étapes furent constitués.

Le préceptorat semble un moyen efficace d'améliorer l'habileté en lecture des étudiants des deux niveaux et de réduire le taux d'abandon scolaire chez des étudiants du collégial prédisposés à quitter leurs études. Les objectifs suivants ont été atteints: la mise au point d'un programme de tests pour évaluer la compétence en lecture dans les cégeps anglophones - le développement d'un curriculum, de ses matériaux et de ses techniques pour améliorer la compétence en lecture dans ces cégeps -

la possibilité fructueuse d'employer les écoles secondaires comme laboratoire pour l'éducation des cégépiens "dangereusement faibles".

---

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8170019, 8170377, 8170444
Financement: Bénéficiaire - Collège régional Champlain
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

---

C.A.D.R.E.
BIBLIOTHEQUE

6177
E D U Q 8170376

# PROGRAM TO DEVELOP READING EFFICIENCY AND ACADEMIC EFFECTIVENESS IN "HIGH RISK" CEGEP STUDENTS

•

# PROGRAMME POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE EN LECTURE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES" DU COLLÉGIAL

•

PSYCHOLOGY/ PSYCHOLOGIE

ENGLISH/ANGLAIS

---

**RAPPORT FINAL - PREMIÈRE PHASE**

**Juin 1976**

E D U Q 8170376

# PROGRAM TO DEVELOP READING EFFICIENCY AND ACADEMIC EFFECTIVENESS IN "HIGH RISK" CEGEP STUDENTS

# PROGRAMME POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE EN LECTURE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ETUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES" DU COLLEGIAL

PSYCHOLOGY/PSYCHOLOGIE

ENGLISH/ANGLAIS

JOHN ABBOTT COLLEGE

GERALDINE SCHWARTZ
(COORDONNATRICE DU PROJET)

ALEX STIRLING

CHAMPLAIN - ST. LAURENT

SUSAN SMITH-WOODRUFF

RAPPORT FINAL - PREMIERE PHASE

JUIN 1976

Publié par le Service général des Communications
Ministère de l'Education du Québec
1976

Dépôt légal: 4e. trimestre 1976
Bibliothèque nationale du Québec

Table des Matières


1 Introduction 1

Le Problème 1

Etat Présent de la Recherche 1

2 Procédures - Première Phase (Août 75 - Juin 76) 3

Organisation préliminaire - Laboratoires à l'Ecole Secondaire 3

Organisation au secondaire - Rive-Sud - Champlain 3

Organisation au secondaire - West Island - John Abbott 5

Préparation Préliminaire - Cégeps 6

Sélection et Testing des Etudiants - Champlain 6

Sélection et Testing des Etudiants - John Abbott 7

Mise au point du Matériel - Première Phase 8

(Matériel - Annexe C)

Développement du Curriculum - Première Phase 9

Gestion des Contingences 9

Enseignement de la Lecture 10

Compétence en Lecture 10

Psychologie - Développement de la Personne 11

Stage Pratique - Laboratoire en comportement humain (Enseignement) 11

3 Résultats 12

Considérations générales 12

Programme de Testing 12

Objectifs 13

Table des Matières - Cont.


3 Résultats, Cont.

Participation Etudiante - Première Phase 14

Tableau Analytique de la Participation Etudiante - Tableau 1 16

Etude de la Fréquentation des Cours - Première Phase 17

Cégépiens "dangereusement faibles" comme Enseignants 18

Tableau Analytique - Curriculum - Première Phase Tableau 2 19

Ecole Secondaire - Résultats en années scolaires - Gates-MacGinitie-Tableau 3 24

Comportements cibles - Ecoles secondaires - Tableau 4 25

Gestion de contingence par des Etudiants de Cégep "dangereusement faibles" 26

Compétence en lecture d'étudiants du Collégial - Test Diagnostique de Lecture - Niveau débutants au collégial 27

Figure 1 - Réponses Verbales au Processus de Lecture 28

Test Diagnostique de Lecture - Pré-post Moyenne des Scores - Tableau 5 31

Test Diagnostique de Lecture - Compétence en Lecture - Analyse de variance - Tableau 6 33

Changements d'attitude - Nouveau potentiel d'apprentissage 37

4 Conclusions 38

Les Profits spécifiques de la Première Phase 39

On a résolu les Problèmes de Recherche 39

Le contenu du cours de compétence en Lecture 39

Conséquences Supplémentaires 41

Plans futurs 42

Table des Matières - Cont.

Annexe A - Lettres aux Etudiants

Annexe B - Test Diagnostique de Lecture

Annexe C - Programme du Matériel

# PROGRAMME POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE EN LECTURE ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ETUDIANTS "DANGEREUSEMENT FAIBLES" DU COLLEGIAL

## Introduction

### Le problème

Le niveau de lecture et de rédaction d'un grand nombre d'étudiants admis au cégep est inférieur à celui qui est requis pour les tâches académiques du collégial. Ces étudiants n'ont pas la motivation pour développer leurs habiletés de base et les collèges ne leur fournissent aucun moyen systématique pour le faire, quoiqu'ils sachent fort bien que le dossier scolaire passé de ces étudiants indique qu'ils sont déficients dans les habiletés de base nécessaires au succès académique. Ces étudiants constituent la population "dangereusement faible" du collège, car la probabilité qu'ils échouent à un grand nombre de leurs cours ou qu'ils abandonnent avant l'obtention de leur diplôme collégial, est grande.

### Etat présent de la recherche

Cette année un examen continu des publications appropriées, de même que la présence et la participation aux conférences principales sur la question par l'équipe de recherche. (National Reading Conference,..... voir p. 1 de l'anglais.... 7 lignes), indiquent qu'il y a peu de recherche systématique en Amérique du Nord sur ce problème au niveau post-secondaire. Le présent travail est à la pointe de la recherche dans ce domaine.

De plus, la recherche théorique actuelle (Zajonc, 1976)[1] dans le domaine du développement intellectuel supporte l'hypothèse de la présente

---

[1] Zajonc,.... etc... voir anglais p. 2

recherche qu'un des moyens les plus efficaces d'apprendre est d'enseigner.

Dans l'analyse du rendement intellectuel de quatre grands groupes étudiés (Hollande[ n = 400,000 ]; Etats Unis[ n = 800,000 ]; France [ n=100,000 ]; Ecosse [ n =70,000] , Zajonc généralement trouve que les scores diminuent à mesure que le nombre d'enfants par famille augmente, et qu'à l'intérieur d'une famille les scores déclinent des premiers aux derniers-nés. Toutefois chez les enfants uniques, qui comme on pourrait le croire devraient avoir les scores les plus élevés, l'effet du nombre d'enfants par famille ne joue pas. Dans deux des quatre groupes étudiés les moyennes de rendement intellectuel des enfants uniques sont inférieures à celles d'enfants de familles de deux enfants, et dans le cas des Américains et des Hollandais elles sont inférieures à celles d'enfants de familles de trois enfants. De plus, les derniers-nés, dans les familles de toutes grandeurs, ont les moyennes les plus basses.

Zajonc explique cela par le fait qu'enfants uniques et derniers-nés ont moins l'occasion d'être professeurs. Il est d'avis que ceux qui se trouvent dans la position d'expliquer quelque chose à d'autres, peuvent voir à la réaction de ces autres si l'explication est bien comprise, l'améliorer si nécessaire et conséquemment améliorer leur propre compréhension de la chose expliquée. Participer activement à tout processus intellectuel est assurément plus instructif qu'y participer passivement. Enfants uniques et derniers-nés n'ont généralement pas l'occasion de servir comme ressource intellectuelle à des plus jeunes et conséquemment souffrent de ce que Zajonc appelle le "déficit du non-enseignant".

Cette importante recherche sur de si grands nombres en quatre pays différents indique que le présent programme, qui fournit à des étudiants l'occasion d'enseigner les habiletés de base qu'ils sont en train d'apprendre, pourrait contrebalancer leur "déficit du non-enseignant". Leur participation active au processus d'enseignement enrichirait le développement de leurs habiletés de base, habiletés nécessaires à leur propre rendement académique efficace.

Procédures - Première Phase (Août 75 - Juin 76)

Pendant la première phase de ce programme, six ensembles de procédures furent conçus pour tester l'hypothèse en question et pour mettre au point matériaux et techniques nécessaires au développement d'habiletés de lecture et à l'amélioration du rendement académique d'étudiants de cégep au succès académique limité, et dont les scores de lecture, d'après le Test Diagnostique de Lecture pour débutants au collégial, étaient bas.

Organisation préliminaire - Laboratoires à l'école secondaire

Dans ce programme, l'école secondaire sert de laboratoire à des étudiants de cégep transformés en enseignants. Il en résulte que l'organisation au secondaire devient une partie importante et intégrale dans la conception et le contenu des cours. Chaque école secondaire nomme un chef de section qui devient responsable de tous les aspects du projet propres à son école, mais la conception et la coordination du programme demeurent sous le contrôle de l'équipe de recherche.

Organisation au secondaire - Rive Sud - Champlain

Jusqu'à ce jour les écoles secondaires de la Rive Sud n'avaient pas

encore été impliquées dans un programme de rattrapage et l'organisation nécessaire pour les étudiants du Cégep Champlain y commença.

En début juillet 1975, un résumé du projet fut envoyé à la Commission Scolaire Régionale Protestante de la Rive Sud avec demande que la permission d'instaurer le programme dans deux de ses écoles secondaires soit considérée. Lors d'une rencontre subséquente avec M. R. Germaney la permission fut accordée et deux écoles furent choisies: Centennial High School à Greenfield Park et LeMoyne d'Iberville High School à LeMoyne d'Iberville.

En septembre 1975, les responsables du projet rencontrèrent les directeurs des deux écoles pour en expliquer davantage l'organisation. M. Ross White de Centennial High School et le Dr. T. Gould de LeMoyne d'Iberville High School furent nommés chefs de section et acceptèrent de suivre le plan ci-dessous:

1) Tous les élèves du Secondaire Un seraient testés pour la fin octobre 1975 avec le test de lecture Gates MacGinitie (E1).
2) Lorsque les résultats seraient disponibles, les professeurs choisiraient 28 élèves par école. Les élèves choisis auraient des scores dans ce test du niveau 3.5 au niveau 6.5 environ.
3) La bibliothécaire achèterait des livres bon-marché à un niveau d'intérêt du Secondaire Un. Ces livres seraient disponibles dans un endroit réservé aux seuls élèves inscrits dans ce programme.
4) Vers la mi-février 1976, date prévue pour la mise en marche du programme, les écoles fourniraient des endroits calmes où chaque paire étudiant de Cégep - élève de Secondaire Un pourrait travailler tranquillement.
5) Les écoles organiseraient des réunions entre étuliants du Secon-

daire Un et ceux du Collégial pour la formation des paires de travail. Ces réunions serviraient également d'introduction à la structure des séances de rattrapage à l'intention des étudiants du secondaire.

6) Avant le commencement des séances de rattrapage, les écoles organiseraient une assemblée des parents des élèves en question pour leur exposer le programme dans son ensemble.

Il y eut quelques difficultés à mettre en application les arrangements ci-dessus. Les deux écoles secondaires ne purent compléter les tests pour octobre 1975. Les étudiants à LeMoyne d'Iberville ne furent testés qu'en début novembre et ceux de Centennial ne le furent qu'en début janvier.

Les librairies qui avaient convenu de fournir les livres bon-marché ne purent le faire et l'on passa un temps précieux à essayer d'acquérir ces livres ailleurs. Cela ne fut guère possible et les trois institutions en question n'avaient pas toujours dans leurs bibliothèques respectives les livres désirés.

Organisation au Secondaire - West Island - John Abbott

Comme le programme de rattrapage existait déjà grâce à une recherche précédente (Schwartz, 1972-75), il n'était pas besoin d'organiser de nouvelles structures. Deux des six écoles secondaires intéressées (Riverdale High School - Bureau des Ecoles Protestantes du Grand Montréal et Beaconsfield High School - Commission Scolaire Régionale Protestante du Lakeshore) furent choisies par l'équipe de recherche car elles furent jugées les plus aptes à

fournir aux étudiants du collégial les meilleures situations d'apprentissage. Les Commissions Scolaires et les chefs de section de chaque école (Mlle Verna Asbil, directrice adjointe à Riverdale et M. Wayne Clifford, chef de groupe au Cycle I à Beaconsfield) furent d'accord pour

(1) accepter comme tuteurs les étudiants "dangereusement faibles" au cégep;

(2) administrer les tests aux élèves du Secondaire Un, conjointement avec les membres de l'équipe de recherche;

(3) choisir dans chaque école 25 élèves environ déficients en lecture;

(4) mettre à la disposition des paires de travail la bibliothèque et des endroits de travail; et

(5) être responsable en général de l'administration des divers aspects du programme dans leur école respective.

Compte tenu des circonstances difficiles de la présente année scolaire, les écoles secondaires du West Island se sont admirablement déchargées de leurs obligations.

Préparation préliminaire - Cégeps

Sélection et testing des étudiants - Champlain. En août 1975, tous les nouveaux étudiants avec une moyenne de notes en dessous de 70% reçurent une lettre décrivant le projet (lettre ci-jointe - voir Annexe A). Sur 700 étudiants, 150 renvoyèrent l'enveloppe-réponse qu'ils reçurent et subirent le Test Diagnostique de Lecture (voir Annexe B). Quoique la plupart des étudiants testés étaient de bons candidats pour ce programme en raison de la faiblesse de leurs scores, 100 seulement parmi eux s'inscrivirent à cause de difficultés d'inscription (ces étudiants s'étaient inscrits au cours 603-104 durant le semestre d'automne et conséquemment

n'étaient pas éligibles à ce programme. Ces 100 étudiants furent divisés au hasard en quatre groupes de 25. Cependant, et ceci encore en raison de difficultés d'inscription, la plupart des étudiants choisis pour le groupe de contrôle (un des quatre groupes) s'inscrivirent à un des cours du programme, ce qu'ils n'auraient pas dû faire, et il ne restait plus que 19 étudiants dans ce groupe de contrôle. Quoiqu'il soit souvent difficile d'éviter ce genre de problèmes en faisant de la recherche dans un tel milieu, de nouvelles procédures sont en cours d'organisation pour les inscriptions des étudiants de la Deuxième Phase, pour améliorer la situation autant que possible. Pour la Première Phase cependant, le groupe de contrôle n'était pas choisi au hasard et en conséquence n'est pas un bon repère de comparaison pour cette étude. Cinq étudiants seulement se présentèrent pour subir le test final. Les données provenant de ce groupe ne seront donc pas incluses dans les résultats du rapport. Des mesures pour s'assurer un groupe de contrôle convenable sont à présent à l'étude et seront décrites plus loin dans ce rapport.

Sélection et testing des étudiants - John Abbott. A John Abbott, une lettre (voir Annexe A) fut envoyée à tous les nouveaux étudiants avec moyenne de notes de 65% ou moins. Sur 1,000 étudiants, 204 renvoyèrent l'enveloppe-réponse déclarant qu'ils voulaient participer au programme. 120 des étudiants testés furent sélectionnés, et divisés au hasard en quatre groupes de 30. De même qu'à Champlain, des difficultés d'inscription firent que certains étudiants du groupe de contrôle s'inscrivirent aux cours du programme, et d'autres étudiants ne s'inscrivirent pas du tout pendant le second semestre. Il semble que le taux des abandons en janvier soit appréciablement plus élevé parmi les étudiants "dangereusement faibles". En conséquence, il y avait 83 étudiants environ dans les trois

groupes auxquels des cours furent offerts. 35 étudiants composaient le groupe de contrôle. Cependant, 10 seulement d'entre ces derniers se présentèrent à un moment ou à un autre à leurs conférences, en dépit d'appels téléphoniques nombreux de la part des membres de l'équipe de recherche. Ce problème fut exarcerbé par les relations de travail alors difficiles dans les écoles et collèges. Des classes étaient annulées et reportées jusqu'à quatre fois et devaient en fin de compte être abandonnées avec seulement une moitié qui en avaient été complétées. Au post-test, seulement 9 des 35 étudiants de contrôle se présentèrent (et 5 de ces 35 étudiants ne s'étaient jamais présentés aux conférences). En conséquence, ces étudiants ne représentent pas un choix au hasard et ne constituent pas un groupe de contrôle satisfaisant pour cette étude.

Des discussions avec les régistraires et administrateurs des deux collèges sont à présent en cours afin d'améliorer la sélection des étudiants et les procédures d'inscription, pour permettre des résultats plus rigoureux lors de la Phase Deux. Il faut mentionner toutefois que, étant donné que les procédures étaient à l'état expérimental dans la première phase, toutes les parties en présence ont grandement profité de ces erreurs, et que bonne volonté et coopération ont prévalu en dépit d'une situation difficile. Il est évident que nous serons à même de faire bien mieux au cours de la deuxième phase.

Mise au point du matériel - Première phase.

Tout le matériel mis au point et employé pour ce programme est à l'état expérimental et sera revu pour la deuxième phase, à l'exception du livret "ficelles du métier" écrit par Géraldine Schwartz et qui fut préparé en 1974. On trouvera tout le matériel employé dans l'Annexe C:

1. Livret d'efficacité en lecture - Susan Woodruff
2. Manuel pour les moniteurs - Géraldine Schwartz
3. Journal de bord de l'élève - Géraldine Schwartz
4. Programme d'été - Géraldine Schwartz
5. Ficelles du métier - Géraldine Schwartz

La révision de ce matériel et la préparation d'un nouveau matériel sont à présent en cours. Une bibliographie, pour écoles secondaires et cégeps, est maintenant terminée. Elle est incluse dans l'Annexe C. Ceci devrait simplifier les achats de livres à tous les niveaux et permettre aux diverses institutions d'avoir leurs livres disponibles à temps pour la deuxième phase.

Développement du curriculum - Première phase.

On trouvera ci-dessous le contenu des différents cours conçus pour ce programme.

Gestion des contingences. Cette partie du programme comprenait les principes de l'apprentissage, les principes du renforcement et les principes de la gestion du comportement. On y enseigna également comment mener un contrat avec un élève, renforcer des attitudes positives envers l'apprentissage, rehausser l'estime de soi et comment essayer d'éliminer stratégies de dérobades et attitudes négatives. De plus, au cours d'exercices et de problèmes pratiques en classe, les étudiants avaient à employer leurs nouvelles connaissances pour gérer leur propre apprentissage et leur propre comportement. C'est Géraldine Schwartz qui enseigna ce cours à tous les groupes de moniteurs pendant les neuf premières heures du programme.

Enseignement de la lecture. Dans cette partie du programme on expliqua aux étudiants comment enseigner les 10 habiletés de base nécessaires à un bon rendement en lecture: augmenter la vitesse, augmenter le désir de lire, trouver l'idée principale, diviser en idées secondaires, généraliser, détailler, analyser un roman, résumer un roman par écrit, organiser une tâche et encourager l'apprentissage indépendant.

De plus on montra aux étudiants comment se servir des tests fournis pour reconnaître les lacunes dans les connaissances de leurs élèves et pour déterminer le minimum déjà maîtrisé par ces derniers dans chacune des habiletés ci-dessus. On leur expliqua l'usage des cahiers d'exercices et du matériel fournis pour enseigner chacune de ces habiletés, commençant au niveau de compétence de leur élève. Le livret "Ficelles du métier" leur montra comment concevoir un programme fondé sur les besoins propres de leur élève et comment préparer un plan de leçon individuelle. Après six heures de cours ils étaient prêts à enseigner les habiletés de base en lecture à des élèves du Secondaire Un. Ils devaient, bien entendu, lire à l'avance les livres lus par leur élève et cela leur fournissait un exercice supplémentaire de lecture à un niveau assez simple. Géraldine Schwartz donna ce cours à tous les groupes de moniteurs.

Compétence en lecture. Ce cours était conçu pour donner à des étudiants du collégial autant de connaissances pratiques que possible du processus de lecture. Il leur fournissait également le temps de s'exercer eux-mêmes aux techniques discutées, ce qui leur permettait d'être mieux à même de transmettre leurs connaissances à des élèves du Secondaire Un.

Chaque classe était divisée en trois sections qui étaient indépen-

dantes mais en relation l'une avec l'autre. Ces trois sections étaient:

1) Pratique dans l'augmentation de la vitesse

2) Développement du vocabulaire

3) Techniques d'études

Chacune de ces trois sections - comme toutes les autres classes - comprenait autant d'apport académique sur la structure de la langue anglaise qu'il était nécessaire de fournir pour aider ces étudiants à améliorer leur compétence. Il y eut 13 classes ou 39 heures prévues pour ce cours, qui fut donné à tous les groupes par Susan Woodruff.

Psychologie - Développement de la personne. Dans ce cours il s'agissait surtout de développer des moyens pour instaurer le changement personnel, et d'une auto-gestion enrichissante du comportement avec emphase sur les stratégies d'apprentissage, de pensée, d'habitudes de travail et d'organisation. La théorie introduite dans le cours de gestion des contingences en apprentissage, les concepts de motivation et de renforcement, furent bien soulignées ici aussi. Chaque classe fournissait l'occasion de résoudre des problèmes basés sur le programme d'auto-gestion des étudiants et sur leur fonction d'enseignants, ainsi que des problèmes théoriques proposés par le professeur. Chaque étudiant devait mener un programme d'auto-gestion sur un point précis de comportement pendant la durée du cours. On encouragea les étudiants à augmenter le temps consacré à l'étude ou à la lecture. Il y eut 12 classes ou 36 heures prévues pour ce cours, qui fut donné à tous les étudiants par Alex Stirling.

Stage pratique - Laboratoire en comportement humain (Enseignement)

Chaque étudiant participant à la phase enseignement s'engagea à passer une

heure par semaine pendant dix semaines à enseigner à un élève du Secondaire Un. Les paires étudiant-élève se formèrent à une rencontre qui eut lieu pendant la quatrième et la cinquième semaines du semestre dans chacune des quatre écoles secondaires. A ces réunions on choisit les dates des dix leçons subséquentes. Les participants se donnèrent leur numéro de téléphone et organisèrent une chaîne téléphonique pour pouvoir demeurer en contact en cas d'interruption ou de grève.

## Résultats

### Considérations générales

On ne peut considérer comme définitives les données recueillies pendant la Première Phase étant donné l'instabilité de la situation dans tous les milieux scolaires au Québec en 1976. Cependant, les mesures prises par l'équipe de recherche telles que la chaîne téléphonique, les cours donnés par écrit et les réunions en soirée ou en fin de semaine, furent assez efficaces pour maintenir la bonne marche du programme. Comme il s'agissait essentiellement d'une phase de développement, nous avons pu obtenir la plupart des renseignements requis pour aborder convenablement la Deuxième Phase. En effet, les matériaux et les procédés développés pour la Première Phase furent efficacement testés et sont maintenant en train d'être revus. Les professeurs ont acquis l'expertise nécessaire pour mettre sur pied un programme bien agencé dont le contenu, les techniques et les matériaux ont été bien améliorés. Les difficultés de sélection, de testing et d'inscriptions ont été résolues.

### Programme de testing

Grâce aux procédés développés en Première Phase tous les étudiants

débutants des deux collèges peuvent à présent être testés économiquement (environ $200.00 par collège pour 2,000 étudiants) et efficacement. On peut ensuite analyser les résultats et en tirer d'importants renseignements concernant les étudiants qui requièrent un programme de rattrapage en lecture. Le post-testing d'un échantillon de ces étudiants indiquera quel effet a une année d'études collégiales sur l'habileté en lecture de tous les étudiants ou de groupes particuliers d'étudiants. A l'avenir, des études comparatives peuvent fournir des normes d'habileté en lecture pour les étudiants du Québec ou pour ceux de certains collèges.

De manière à tirer parti de ces procédés, tous les étudiants débutants de John Abbott et de Champlain seront testés. Cela simplifiera le programme de testing pour la Deuxième Phase en ce sens qu'aucun programme spécial ne devra être mis en train. Quand on aura analysé les résultats on n'enverra de lettres qu'à ceux ayant besoin d'aide en lecture. On leur demandera d'indiquer s'ils ont l'intention de s'inscrire au programme ou non. On pourra également garder en réserve un nombre d'étudiants qui prendraient la place de ceux qui abandonnent. D'autre part, un grand nombre d'étudiants seront disponibles pour le groupe de contrôle. On demandera à des étudiants sélectionnés au hasard de participer à la série de cours en compétence de lecture. Ceux qui ne désirent pas y participer pourront être remplacés par d'autres choisis au hasard parmi ceux en réserve. Ainsi une sélection suffisante et appropriée devrait être disponible pour la Deuxième Phase.

Objectifs

Les objectifs énoncés pour la Première Phase de ce programme étaient

les suivants:

1. Développer une méthode efficace et économique capable de remédier aux déficiences en lecture au niveau collégial.
2. Offrir l'occasion aux étudiants "dangereusement faibles" d'améliorer leurs habiletés en lecture et leurs stratégies d'apprentissage.
3. Offrir une expérience contrôlée de travail sur le terrain enseignement, expérience intégrée au programme des étudiants en psychologie et en anglais.
4. Offrir une occasion directe et immédiate de mettre en application la théorie apprise en classe et d'observer les conséquences d'apprentissage sur eux-mêmes et sur autrui.
5. Etendre cette méthode innovative d'enseignement au collégial où l'on utilise une institution de la communauté (école secondaire) comme laboratoire.
6. Elargir le sens communautaire et le service communautaire au delà des frontières du campus à toute la communauté.
7. Développer l'expertise des membres du corps professoral à remédier aux troubles en lecture et à l'inefficacité académique de certains cégépiens.

On peut voir qu'en dépit des difficultés de cette année scolaire les objectifs de la Première Phase ont été atteints.

Participation étudiante - Première Phase

Les étudiants au programme de cette année étaient vraiment "dangereusement faibles". On peut statistiquement le vérifier par le grand pourcentage d'abandons (Tableau 1), surtout parmi les groupes qui ne participèrent pas à la phase enseignement. Nous fûmes surpris de voir jusqu'à quel point ces cégépiens remplirent leurs obligations envers le programme

et envers leur élève. Le Tableau 1 en offre l'illustration. Il faut souligner que 77.4% (125/159) des étudiants inscrits aux cours du programme subirent le post-test, tandis que 86.0% (92/107) de ceux participant à la phase enseignement le subirent. Sur les 107 candidats à la phase enseignement 15 abandonnèrent durant les cinq premières semaines et ne rencontrèrent jamais leur élève. Sur les 92 qui rencontrèrent leur élève, 86, soit 93.5% aidèrent ce dernier à compléter son contrat de lecture et 88 remirent leurs rapports finals et obtinrent leurs crédits. Ces cégépiens-enseignants donnèrent en moyenne 9 des 10 leçons requises et complétèrent 828 heures de contrat de lecture des 920 requises.

Si nous considérons que les écoles secondaires étaient fermées au moins 50% du temps au cours des dix semaines d'enseignement et que les étudiants de cégep étaient souvent incapables d'obtenir le matériel requis car leurs professeurs étaient en grève, nous nous trouvons fortement impressionnés par la conduite mature et responsable de ces étudiants "dangereusement faibles". Le nombre d'abandons dans ce groupe est généralement plus élevé que parmi les étudiants académiquement plus favorisés, et cette année, ce facteur a dû probablement se faire sentir davantage. Les étudiants "dangereusement faibles" ont des buts moins précis et un sens de direction moins clair que les autres étudiants, et ils ont davantage besoin d'être guidés. Ils furent donc probablement plus sérieusement affectés par les remous de l'année. Sur les 211 dans ce programme dans les deux collèges, 57, soit 27%,abandonnèrent. Cependant sur ces 57, 42 (73.6%) viennent des groupes de non-enseignants, comparés aux 15 (26.3%) qui participèrent à l'enseignement. En d'autres termes, parmi ces étudiants "dangereusement faibles" il y eut trois fois plus d'abandons chez les non-enseignants. Une fois la phase enseignement commencée, 88 sur 92 complétèrent

Tableau 1

Tableau analytique de la participation étudiante

| Cégep | Groupe | Inscrits n | Post Testés n | Abandons n | Abandons % | Contrat complété n | Hres d'enseignement au Secondaire 1 complétées | Moyenne du nombre de livres lus |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| JAC | 1 | 26 | 23 | 3 | 11.5 | 19 | 8.9 | 7.4 |
| JAC | 2 | 24 | 20 | 4 | 16.6 | 20 | 9.4 | R N C * |
| JAC | 3 | 33 | 19 | 14 | 42.4 | - | - | R N C |
| JAC | 4 | 35 | 9 | 16 | 45.7 | - | - | R N C |
| Champ. | 5 | 25 | 21 | 4 | 16.0 | 19 | 8.5 | 7.8 |
| Champ. | 6 | 32 | 28 | 4 | 12.5 | 28 | 9.0 | 6.0 |
| Champ. | 7 | 19 | 12 | 3 | 15.8 | - | - | 6.4 |
| Champ. | 8 | 17 | 5 | 9 | 52.9 | - | - | R N C |
| | | 211 | 137 | 57 | | 86 | | |

*R N C - Renseignement non conservé

leur tâche. Il semble donc que la situation où des cégépiens "dangereusement faibles" aident directement et personnellement des élèves du secondaire soit un moyen efficace de les garder au collège plus longtemps.

On demanda aux étudiants qui suivirent le cours de compétence en lecture de lire un certain nombre de livres pour s'améliorer. Ils s'acquittèrent de cette obligation fort bien. Il est intéressant de noter que ceux qui enseignèrent lurent une moyenne de 7.1 livres, comparés à une moyenne de 6.4 livres pour ceux qui n'enseignèrent pas, en dépit du fait que les étudiants-enseignants n'eurent que 59.5% de leurs heures de cours, comparés à 93.3% pour les non-enseignants.

Etude de la fréquentation des cours - Première Phase

Le Tableau 2 illustre jusqu'à quel point le curriculum conçu pour ce programme fut complété au cours de la Première Phase. Il indique également le nombre d'heures de cours dans chaque cours qui eurent véritablement lieu, comparé au nombre d'heures prévues.

Il faut souligner que 65.4% des heures de cours prévues eurent lieu. Certains groupes, tel que le groupe 7 (93.3%) et le groupe 1 (80.0%) ne perdirent qu'une portion limitée des heures de cours, tandis que d'autres, tel que le groupe 3 (53.3%) et le groupe 6 (60.0%) en perdirent une plus grande. Mais le problème le plus sérieux fut le manque de continuité des cours. Par exemple le groupe 6 ne put se réunir qu'une fois le soir pendant la période critique d'enseignement. On devrait donc regarder les résultats obtenus en considérant jusqu'à quel point les étudiants ont pu véritablement participer au programme.

Cégépiens "dangereusement faibles" comme enseignants

On a démontré que l'emploi de l'école secondaire comme laboratoire d'enseignement pour des cégépiens est un outil pédagogique efficace pour garder ces derniers au collège et améliorer leur niveau. Pour que l'école secondaire puisse continuer à servir de ressource à nos étudiants, il faut que ses administrateurs et ses professeurs soient convaincus que ce programme est profitable à leurs élèves également.

Une des importantes critiques de l'hypothèse de ce programme selon laquelle "un des meilleurs moyens d'apprendre est d'enseigner" vient de ceux qui disent: "Comment pouvez-vous demander à un ignorant d'enseigner à un autre ignorant?" Ce n'est guère une bonne analogie car nous fournissons à nos moniteurs de lecture 15 heures de formation, des matériaux et un programme structuré avant le début des dix semaines d'enseignement, de même qu'une aide constante pendant ces dix semaines. Cette critique venant du secondaire serait valide si nos enseignants "dangereusement faibles" n'obtenaient pas chez leurs jeunes élèves des résultats comparables à ceux obtenus par d'autres cégépiens. Il est donc du plus important que les progrès des élèves du secondaire participant à ce programme soient bien satisfaisants.

Cette année les interruptions furent probablement plus fréquentes au secondaire qu'au collégial. Les écoles secondaires furent fermées pendant au moins 50% de la période des 10 semaines d'enseignement.

De plus, pour les professeurs du secondaire, la participation à ce programme équivalait à des activités parascolaires et ils reçurent des instructions de leur syndicat de ne pas y participer.

Les écoles du West Island avaient l'expérience du programme. Les

Tableau 2

Tableau analytique - Curriculum - Première Phase

| Cégep | Groupe | Δ | Cours | Contenu | A Nbre d'hres de classe prévues | B Total d'hres de classe effectives | C % d'hres de classe complétées | D Heures d'enseignement au Sec. I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| JAC | 1 | 26 | 350-901 | G.C. | 9 | 9 | 100 | |
| | | | | Psy. | 36 | 30 | 83.3 | |
| | | | 603-104 | F.M.L. | 6 | 6 | 100 | |
| | | | | C.L. | 39 | 27 | 69.2 | |
| | | | | | 90 | 72 | 80.0 | 8.9 |
| JAC | 2 | 24 | 350-901 | G.C. | 9 | 9 | 100 | |
| | | | | F.M.L. | 6 | 6 | 100 | |
| | | | | Psy. | 30 | 18 | 60.0 | |
| | | | | | 45 | 33 | 73.3 | 9.4 |
| JAC | 3 | 33 | 350-901 | Psy. | 39 | 24 | 61.5 | |
| | | | | G.C. | 6 | 0 | 0 | |
| | | | | | 45 | 24 | 53.3 | - |
| JAC | 4 | 35 | | Conf.-C.L. | 4 | 4 | 100 | |
| | | | | Conf.-F.M.L. | 4 | 2 | 50.0 | |
| | | | | Conf.-Psy. | 4 | 0 | 0 | |
| | | | | | 12 | 6 | 50.0 | - |
| Champ. | 5 | 25 | 350-901 | G.C. | 9 | 9 | 100 | |
| | | | | Psy. | 36 | 15 | 41.7 | |
| | | | | F.M.L. | 6 | 6 | 100 | |
| | | | | C.L. | 39 | 27 | 69.2 | |
| | | | | | 90 | 57 | 73.3 | 8.5 |
| Champ. | 6 | 32 | 603-104 | G.C. | 9 | 9 | 100 | |
| | | | | F.M.L. | 6 | 6 | 100 | |
| | | | | C.L. | 30 | 12 | 40.0 | |
| | | | | | 45 | 27 | 60.0 | 9.0 |

Tableau 2 - Suite

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Champ. | 7 | 19 | 603-104 | C.L. | 42 | 42 | 100 | |
| | | | | F.M.L. | 3 | 0 | 0 | |
| | | | | | 45 | 42 | 93.3 | - |
| Champ. | 8 | 17 | | Conf.-C.L. | 4 | 4 | 100 | |
| | | | | Conf.-F.M.L. | 4 | 2 | 50.0 | |
| | | | | Conf.-Psy. | 4 | 0 | 0 | |
| | | | | | 12 | 6 | 50.0 | - |

* G.C. - Formation en gestion des contingences
F.M.L. - Formation des moniteurs de lecture
Psy. - Psychologie - Développement de la personne
C.L. - Anglais - La linguistique et le processus de lecture - Compétence en lecture
Conf - C.L. - Conférences sur la compétence en lecture
Conf - F.M.L. -Conférences, formation de moniteurs de lecture
Conf - Psy. -Conférences sur la psychologie du développement de la personne

livres étaient en place, les enseignants connaissaient et comprenaient le programme et en général étaient personnellement en sa faveur, quoiqu'ils n'aient pu y participer officiellement. En général tout alla bien, aussi bien à Riverdale qu'à Beaconsfield. Cependant comme les écoles étaient souvent fermées, les leçons avaient lieu chez les étudiants ou à la bibliothèque publique locale.

Les deux écoles de la Rive Sud participaient au programme pour la première fois et les chefs de section manquaient d'expérience. Malgré cela l'organisation du programme eut lieu avec très peu de problèmes à Centennial High School. La rencontre pour la formation des paires étudiant-élève s'y déroula de manière très satisfaisante. Les leçons eurent lieu dans des endroits tranquilles tel que prévu. Les administrateurs vérifièrent les présences et s'enquérirent des absences autant que possible. Les étudiants du collégial se sentaient à l'aise dans les conditions de travail et l'atmosphère positive qu'ils trouvaient à l'école et ils purent compléter la plupart des dix heures d'enseignement qu'ils étaient censé faire.

Par contre à LeMoyne d'Iberville, depuis la rencontre de présentations entre étudiants de Cégep et de Secondaire Un jusqu'à la fin des leçons, les cégépiens étaient généralement tout-à-fait insatisfaits de l'état des choses. Les rencontres initiales avec administrateurs et conseil d'école avaient laissé entendre que le manque d'espace pourrait causer des problèmes, mais que l'enthousiasme pour le projet devrait contribuer à les surmonter. Il n'en fut pas ainsi.

Il n'y avait pas d'endroits tranquilles pour les leçons. Les trois

endroits disponibles étaient une salle de livres située sous le gymnase, la cafétéria qui servait également de salle d'études, et le bureau du département d'anglais généralement plein de monde. La bibliothèque n'était disponible que de temps en temps selon le bon désir de la bibliothécaire. En raison de la mauvaise organisation, la réception générale des cégépiens manquait de chaleur. La majorité de ces derniers se sentaient furieux et frustrés des conditions et de l'atmosphère générale. En dépit des difficultés cependant, la plupart des cégépiens purent compléter au moins huit heures des dix heures prévues.

A LeMoyne, les conditions furent si pénibles que l'équipe de recherche considère que le programme fut de peu de profit pour les cégépiens. Des discussions avec les officiels de la commission scolaire et le chef de section seront entreprises avant que la décision d'y retourner l'an prochain ne soit prise. D'autres écoles seraient disponibles si le résultat de ces discussions n'était pas satisfaisant.

De plus, l'achat des livres par les écoles de la Rive Sud ne fut pas bien organisé. Les livres n'étaient pas disponibles à temps pour le commencement du programme et les étudiants de Champlain durent apporter pour leur client des livres de la bibliothèque de leur collège. Ceci ôta aux élèves du secondaire le privilège du libre choix de livre, et rendit difficile la lecture parallèle du même livre par les cégépiens. On devrait pouvoir éviter ce problème l'an prochain; en effet une bibliographie est prête et sera envoyée aux écoles participantes avant le 30 juin.

En général, la présence des cégépiens créa de la bonne volonté dans les écoles secondaires. Leur travail fut jugé utile et profitable aux élèves du secondaire par les chefs de section et les professeurs concernés. Toutes les écoles ont indiqué leur désir de reparticiper au programme l'an

prochain. On pourra voir les résultats du secondaire aux Tableaux 3 et 4 et à la Figure 1, et juger du rendement de cégépiens "dangereusement faibles" employés comme moniteurs de lecture.

Le Tableau 3 représente les résultats moyens des pré et post tests (Test de Lecture Gates-MacGinitie) donnés aux élèves duSecondaire Un. L'on peut constater que dans chacune des trois écoles où le programme se passa dans des conditions satisfaisantes, il y a plus qu'une année de progrès dans chacun des sous-tests ainsi que dans le résultat général. A LeMoyne, où les conditions n'étaient pas favorables, nul changement n'eut lieu. Le progrès pour des élèves moyens entre le pré-test et le post-test est de .7 d'une année scolaire. Les élèves déficients quant-à eux progressent à 70% des élèves moyens, soit .5 d'une année scolaire. On remarquera donc que les procédures employées par des cégépiens "dangereusement faibles" ont augmenté le taux de progrès de leurs clients par un facteur supérieur à 2.

En plus de progrès dans les tests standardisés, les cégépiens aidèrent leurs clients à s'améliorer dans tous les points qu'ils avaient appris à enseigner. La vitesse de pointe (nombre de mots en 15 sec. x 4) augmenta de 178.5 à 253.0 par minute; la vitesse soutenue (vitesse de lecture en 5 minutes ÷ 5) augmenta de 148.5 à 259.57 mots par minute. L'endurance en lecture volontaire chez le client lors d'une session augmenta de 19.5 à 53.9 minutes entre le début et la fin du programme. Les élèves étaient à même de trouver l'idée générale, de détailler, etc., dans des textes plus difficiles, à la fin du programme .

Tableau 3

Ecoles secondaires - Résultats en années scolaires

Test de Lecture Gates-Macginitie - Etude E (années 7 à 9)

| Groupe | n | Vitesse | | Vocabulaire | | Compréhension | | Global | | Gain années scolaires |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | pré | post | pré | post | pré | post | pré | post | |
| Riverdale | 20 | 4.9 | 6.9 | 5.2 | 6.7 | 4.9 | 5.0 | 5.0 | 6.2 | 1.2 |
| Beaconsfield | 24 | 4.6 | 6.9 | 5.0 | 6.3 | 4.6 | 5.5 | 4.7 | 6.2 | 1.5 |
| Centennial | 27 | 5.3 | 6.9 | 5.4 | 6.5 | 5.5 | 6.0 | 5.4 | 6.5 | 1.1 |
| LeMoyne | 26 | 6.3 | 5.3 | 5.4 | 5.4 | 4.1 | 4.8 | 5.3 | 5.2 | - 0.1 |

Note. Le résultat global est la moyenne des résultats en vitesse, vocabulaire et compréhension.

Tableau 4

Comportements cibles - Ecoles secondaires

Employez ce formulaire pour noter votre opinion sur les progrès de votre élève d'une manière raisonnablement objective et mesurable. Notez les comportements de votre élève sur une échelle de 1 à 5. Employez les exercices les plus faciles complètement réussis comme pre-score.

Veuillez indiquer les comportements cibles que vous avez vérifiés en cochant l'endroit approprié. A la fin du programme notez les résultats de votre élève sur une échelle de 1 à 5.

Moniteur_____ Elève_____ Ecole_____

| Comportements cibles | | Pré | Post |
|---|---|---|---|
| Vitesse | vitesse de pointe | 178.5 m.p.m. | 253.0 m.p.m. |
| | vitesse soutenue | 148.5 m.p.m. | 259.57 m.p.m. |
| Désir de lire | | 19.5 min. | 53.9 min. |
| Idée principale | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 3 (4) 5 |
| Détails | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 (3) 4 5 |
| Suite des idées | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 (3) 4 5 |
| Généraliser | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 3 (4) 5 |
| Analyser un roman | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 3 (4) 5 |
| Remplir un formulaire de lecture | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 3 (4) 5 |
| Organisation | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 (3) 4 5 |
| Indépendance | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 (3) 4 5 |
| Attitude | ---------- | 1 (2) 3 4 5 | 1 2 (3) 4 5 |

Nombre de contrats complétés 86/88

A+ 25 (250+ pts.) A 26 (200 pts) B + 12 (175 pts) B 19 (150 pts)

% de contrats complétés 97.8%

Moyenne des livres lus 9.4 total: 3.4 facile; 4.0 moyen; 2.1 difficile

Note. Ce tableau est basé sur les moyennes de 88 rapports.

Les moniteurs suivirent 86/88 ou 97.8% contrats complétés. 58% des clients obtinrent plus de 200 points de lecture. A cette fin, ils lurent une moyenne de 9.4 livres chacun, ce qui représente neuf fois la quantité de lecture habituelle pour cette période. Il est donc évident que des cégépiens "dangereusement faibles" ont été de bons moniteurs de lecture et que leur travail a été très utile aux élèves du secondaire. Les résultats obtenus sont comparables à ceux obtenus par un groupe de cégépiens précédents qui en étaient à leur quatrième semestre et qui eux-mêmes n'étaient pas faibles en lecture.

Gestion de contingences par des étudiants de cégep "dangereusement faibles"

On a enseigné à des cégépiens à observer et à enregistrer les réponses verbales de leurs clients concernant le processus de lecture, à renforcer les déclarations positives et à ignorer les déclarations négatives. La Figure 1 indique que les clients faisaient un plus grand nombre de réponses positives et un plus petit nombre de réponses négatives à la fin du programme. Cela suggère que des cégépiens "dangereusement faibles" ont pu obtenir que leurs élèves parlent d'une manière plus positive au sujet de la lecture et au sujet d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Cela montre également que ces cégépiens ont assimilé les principes d'apprentissage, de motivation et de gestion de comportement assez bien pour pouvoir s'en servir avec succès. Il semble qu'ils sont d'aussi bons gestionnaires de contingences que d'autres étudiants du collégial.

Compétence en lecture d'étudiants du collégial - Test diagnostique de lecture - Niveau débutants au collégial

Le test diagnostique de lecture, formule A, fut administré en octobre à 150 étudiants de Champlain - St. Lambert et à 204 étudiants à John Abbott. Ceux dont les résultats étaient inférieurs au 55ième centile d'après les normes pour débutants au collégial (College Freshman Norms) furent jugés lecteurs faibles et des candidats possibles pour ce programme. Ceux de chaque collège furent divisés au hasard en quatre groupes. On leur envoya ensuite une lettre contenant leurs scores et une explication de ces scores. Ils avaient alors la possibilité de s'inscrire aux cours indiqués dans la lettre. (Voir Annexe A)

Les étudiants du groupe 1 à John Abbott et du groupe 5 à Champlain avaient la possibilité de s'inscrire en Anglais (603-104-75) et en Psychologie (350-901-69). Ils savaient de plus qu'il y avait une certaine part d'enseignement aux élèves du Secondaire Un dans leur programme. Ces étudiants sont ceux qui furent employés pour tester la validité de l'hypothèse.

A titre comparatif on assigna aux six autres groupes les rôles suivants:

Les étudiants du groupe 2 à John Abbott pouvaient s'inscrire en Psychologie (350-901-69) et ils savaient qu'il y avait une part d'enseignement dans leur programme. Nous voulions ainsi déterminer si un programme de psychologie et d'enseignement était suffisant pour améliorer leur compétence en lecture.

Les étudiants du groupe 6 à Champlain pouvaient s'inscrire en

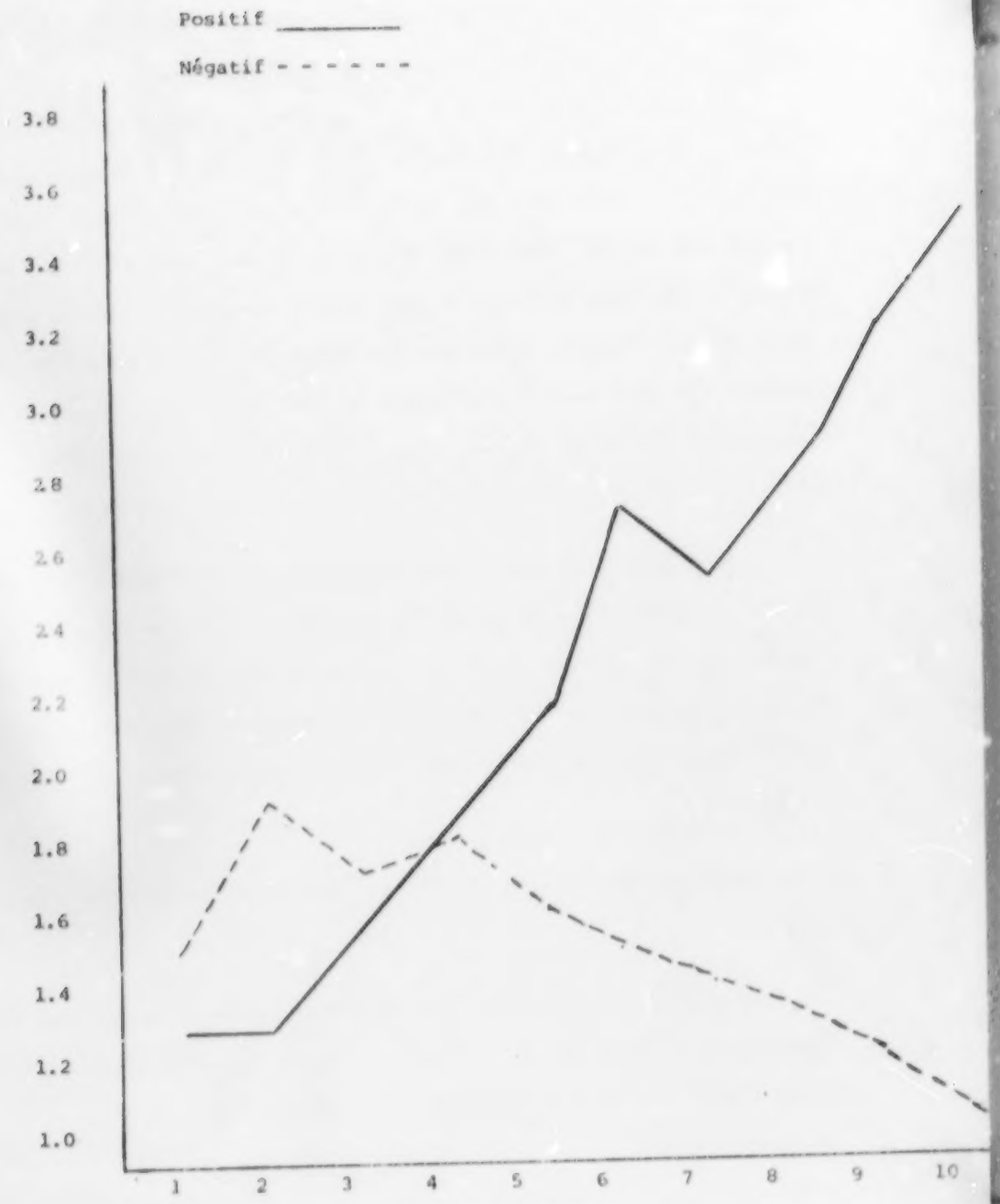


Figure 1 Réponses verbales au processus de lecture

Ecoles secondaires

Note. $n$ = 88

Anglais (603-104-75), et ils savaient qu'il y avait une part d'enseignement dans leur programme. Nous voulions ainsi déterminer si un programme d'anglais et d'enseignement était suffisant pour améliorer leur compétence en lecture.

Les étudiants du groupe 3 à John Abbott pouvaient s'inscrire en Psychologie (350-901-69). Nous voulions ainsi déterminer si le cours de psychologie seulement était suffisant pour améliorer leur compétence en lecture.

Les étudiants du groupe 7 à Champlain pouvaient s'inscrire en Anglais (603-104-75). Nous voulions ainsi déterminer si le cours d'anglais seulement était suffisant pour améliorer leur compétence en lecture.

Les étudiants du groupe 4 à John Abbott et du groupe 8 à Champlain ne pouvaient s'inscrire à aucun de ces cours. On leur offrit cependant une série de conférences en compétence en lecture. Nous voulions ainsi déterminer si un programme de cégep régulier, avec une attention toute particulière prêtée à la corpétence en lecture, était suffisant pour améliorer leur compétence en lecture.

Un coup d'oeil au Tableau 5 indiquera le nombre d'étudiants qui se sont inscrits aux groupes 1, 2, 3, 5, 6, 7. Tel qu'indiqué précédemment les procédures d'inscription ont entravé la formation de groupes de contrôle convenables(groupes 4 et 8). Plusieurs étudiants persuasifs dans ces 2 groupes purent s'inscrire aux cours au programme alors qu'ils n'auraient pas dû le faire. D'autres n'étaient pas intéressés par des cours non créditables. A la première rencontre des groupes de contrôle, quatre étudiants seulement se présentèrent à John Abbott, et cinq à Champlain. Des coups de

téléphone subséquents à tous les étudiants sur les listes des groupes de contrôle eurent des résultats négligeables, d'autant plus que les rencontres prévues étaient souvent annulées en raison des interruptions de travail. Ce problème devrait être résolu au cours de la Deuxième Phase grâce aux nouvelles procédures conçues, et déjà décrites dans ce rapport. Pour cette année cependant, les étudiants qui sont demeurés dans les groupes de contrôle étaient très hautement motivés, et avaient assez fortement à coeur le désir de leur propre amélioration pour continuer à faire partie du programme sans profit apparent. Ils ne constituent donc pas un groupe choisi au hasard. Comme les statistiques paramétriques sont fondées sur un choix au hasard des sujets et que ce principe est ici sérieusement violé, les données obtenues de ces étudiants de contrôle ne sont pas valides. Leurs résultats ne feront donc pas partie des résultats de la Première Phase. Cependant neuf parmi eux à John Abbott et cinq à Champlain ont subi le post-test, et à l'occasion on fera allusion en passant à leurs résultats, tout en gardant à l'esprit les restrictions qui précèdent.

Le Tableau 5 représente un résumé des résultats du Test Diagnostique de Lecture. Pour le pré-test comme pour le post-test les moyennes des scores des sous-tests en vitesse, en vocabulaire et en taux de compréhension sont incluses. Les gains dans chaque domaine sont également indiqués. Une nouvelle mesure appelée "compétence en lecture" a été conçue pour les besoins de cette étude et l'équipe de recherche la considère comme la mesure la plus critique. Elle se compose du produit de la vitesse démultipliée par 25 et du score en compréhension. Ce facteur de 25 est arbitraire: on donne à chaque 25 mots par minute la valeur de 1. Ainsi une vitesse de 300 mots par minute aura une valeur de 12, nombre qui sera alors multiplié par

Tableau 5

Test Diagnostique de Lecture - Pré-post Moyenne des Scores

John Abbott - Champlain

| Cegep | Gp. | n post testés / n reg. | Vitesse m.p.m. pré-post | Vocabulaire pré-post | Compréhension pré-post | Compétence en Lecture pré-post | Gain en vitesse | Gain en vocab. | Gain en compréhension | Gain en compétence en lecture | Nbr. d'hres de classe / Nbr.d'hres de classe prévues |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| JAC | 1 | 23/26 | 247.2 386.3 | 36.2 36.8 | 170.9 267.2 | 590.5 969.5 | 139.1 | .7 | 93.6 | 379.0 | 72/90 |
| JAC | 2 | 20/24 | 261.7 354.5 | 37.1 34.7 | 177.9 237.4 | 653.5 835.9 | 92.8 | -2.4 | 60.0 | 182.5 | 33/45 |
| JAC | 3 | 19/33 | 266.6 272.1 | 35.9 34.5 | 180.4 203.4 | 631.4 655.3 | 5.5 | -1.4 | 23.1 | 23.8 | 24/45 |
| Cham. | 5 | 21/25 | 235.7 294.0 | 34.9 31.9 | 137.4 207.2 | 587.1 719.6 | 58.2 | -3.0 | 69.8 | 132.5 | 57/90 |
| Cham. | 6 | 28/32 | 234.0 316.0 | 36.1 36.9 | 175.1 211.3 | 614.8 836.0 | 82.0 | .8 | 36.2 | 221.2 | 27/45 |
| Cham. | 7 | 12/19 | 210.8 408.8 | 30.6 30.5 | 177.1 242.7 | 495.4 968.2 | 198.0 | - .1 | 65.6 | 472.8 | 42/45 |

le score en compréhension. Un étudiant qui obtient 80% en compréhension et qui lit à 150 m.p.m. n'est pas aussi compétent en lecture que celui ayant le même score en compréhension mais qui lit à 500 m.p.m. Ce dernier sera plus efficace dans toute tâche académique. Le score en "compétence en lecture" tient compte de ce facteur.

Le Tableau 5 présente également le nombre d'heures de classe qui ont vraiment eu lieu comparé au nombre d'heures prévues. Il est particulièrement important que les résultats soient considérés de manière réaliste avec ce facteur à l'esprit. L'équipe de recherche pense qu'en plus du nombre diminué d'heures de classe, c'est la discontinuité causée par les interruptions de travail qui a le plus mis en péril ce programme. Il faut noter que le groupe 7 n'a pas été affecté par ce facteur. Le groupe 1 a été le moins sérieusement affecté. Le groupe 5 à Champlain a été le plus sérieusement affecté par cette discontinuité. Dans ce groupe, l'intervalle entre deux classes consécutives a été parfois de trois semaines. De plus, un grand nombre des étudiants dans ce groupe enseignaient à LeMoyne d'Iberville où les conditions étaient défavorables. Ces facteurs combinés diminuèrent l'efficacité du groupe. Cependant le bon moral et l'esprit de détermination y étaient toujours présents, et quoiqu'ils ne soient pas mesurés dans la Première Phase, ils ne devraient pas être ignorés.

Néanmoins, même ce groupe 5 s'est amélioré appréciablement en lecture entre le prétest et le post-test (voir Tableau 6), quoique pas autant que les autres.

Un examen du Tableau 5 montrera que tous les groupes à l'exception du groupe 3 ont fait des gains significatifs en vitesse. Ceci démontre l'effi-

Tableau 6

Analyse de variance

Test Diagnostique de Lecture - Compétence en Lecture

| Cégep | Groupe | Pré Scores Différences entre Groupes | Inter-action G X P différences pré-post | Effets simples Tukey-post hoc - pre-post | Inter-action G X P différences des post-scores entre groupes |
|---|---|---|---|---|---|
| JAC | 1 | N.S. | ** | 6.29** | N.S. |
| JAC | 2 | N.S. | ** | 2.82** | N.S. |
| JAC | 3 | N.S. | N.S. | 0.359 (N.S.) | N.S. |
| Champ. | 4 | N.S. | * | 2.00* | N.S. |
| Champ. | 5 | N.S. | * | 3.87** | N.S. |
| Champ. | 6 | N.S. | * | 5.41** | N.S. |

Note. Les données de chaque collège sont analysées séparément. Une analyse à variables multiples sera présentée ultérieurement lorsque des résultats comparatifs entre collèges seront utiles.

* $p < .05$

** $p < .01$

cacité des procédures employées pour améliorer cette variable car le groupe 3 fut le seul à n'y subir aucun entraînement. Des gains importants et significatifs furent obtenus dans ce domaine par les groupes 1 et 7, deux groupes où les heures de classe et de pratique y furent en nombre suffisant. La vitesse est une variable particulièrement importante aussi bien dans le domaine académique que dans la lecture de détente. Lire vite est encore plus important si cela s'accompagne d'un progrès appréciable dans le degré de compréhension. Dans ce domaine le groupe 1 a obtenu les gains les plus significatifs. Ceci démontre l'efficacité et la force de ce programme expérimental lorsqu'il a lieu en général dans des conditions favorables. (Il est évident qu'une allocation régulière d'heures de classe à ce programme produirait des résultats encore plus frappants).

Les scores de vocabulaire ne sont pas appréciablement différents entre les pré et post tests. Il est possible que le temps alloué ait été insuffisant, quoique même le groupe 7 n'ait pas progressé. Il est possible que la sélection de mots dans le formulaire B soit trop difficile pour des étudiants canadiens. Le fait que ces scores aient diminué dans le post-test suggère que cela est une possibilité. Pour vérifier cette hypothèse le formulaire B sera employé comme pré-test dans la Deuxième Phase.

Le score le plus critique à considérer est la compétence en lecture. L'analyse statistique de cette variable est présentée au Tableau 6.[2]

---

[2] L'analyse statistique de toutes les variables a été faite et elle est disponible de la part du coordonnateur. Toutefois on a consideré la présentation détaillée de tous les résultats trop compliquée et trop longue pour ce rapport. Cependant ces derniers seront employés pour une analyse attentive et une reconception du contenu pour la Deuxième Phase.

Une triple analyse de variance fut faite sur 12 variables pour déterminer:

1. S'il y avait des différences entre les groupes dans le pré-test.
   Ceci indiquerait si la distribution des sujets était bien au hasard.

2. S'il y avait des différences significatives entre les résultats du pré-test et du post-test.
   Ceci indiquerait s'il y a eu des groupes qui ont amélioré leur compétence en lecture de manière significative.

3. S'il y avait des différences significatives dans les groupes x la période d'interaction.
   Ceci indiquerait s'il y avait des différences significatives entre les groupes.

4. Des tests post hoc (Tukey) furent également faits.
   Ceci indiquerait si les sous-niveaux étaient différents de manière significative.

Le Tableau 6 montre qu'il n'y avait pas de différences significatives de pré-scores entre les groupes, indiquant que les groupes étaient bien divisés au hasard et que l'emploi de statistiques paramétriques est justifié et valide dans ce cas.

Il y a cependant des différences significatives pour tous les groupes entre les pré-tests et les post-tests. Cela indique que tous les étudiants (à l'exception du groupe 3 - psychologie seulement, à John Abbott) ont profité du programme. Un examen des colonnes des gains du Tableau 5 indique que les groupes 1 et 7 en ont le plus profité.

A ce point il est bon de comparer la colonne des gains en compétence de lecture à celle des heures de classe effectives. Il semble assez clair (comme pour le groupe 1) que lorsque ce programme expérimental s'est déroulé comme prévu, les étudiants en ont profité comme prévu. Il faut se souvenir cependant que même le groupe 1 a été sérieusement affecté

par la discontinuité du programme et qu'il aurait sans doute fait des gains plus importants n'était-ce cette discontinuité. Dans le groupe 7, où ce facteur n'était pas un problème, des gains importants se sont produits. Cela démontre l'efficacité du programme lorsqu'il se déroule sans accrocs.

Il faut noter que les différences entre les groupes (Tableau 6) n'étaient pas significatives. Dans l'opinion de l'équipe de recherche cela est dû en grande partie aux inégalités d'un groupe à l'autre dans le facteur heures de classes. Par exemple les résultats du groupe 5 sont beaucoup plus sérieusement affectés que ceux du groupe 1. L'effet de ce programme expérimental sur les groupes n'est donc pas clair. Le programme pour la Deuxième Phase sera conçu pour répondre à cette question avec autant de certitude que possible.

Il semble d'après ces données que la variable la plus critique soit la compétence en lecture. Les bons résultats du groupe 2 indiquent cependant l'importance de la variable psychologique, même sans compétence en lecture et en dépit du nombre d'heures de classe très limité. Les bons résultats des groupes 1, 2 et 6 rendent évidente l'importance des dix semaines d'enseignement. Ceci est particulièrement vrai du groupe 2 qui ne reçut pas de cours en compétence en lecture, et du groupe 6 dont l'horaire des cours fut très dérangé et très limité. Dans ce dernier cas le progrès doit s'expliquer en grande partie par le facteur psychologique car 15 des 27 heures furent consacrées à une préparation préliminaire du programme, et les 12 heures restantes, dispersées dans le semestre, ne pourraient guère expliquer les résultats.

En plus des résultats présentés, des corrélations entre variables et des analyses à variables multiples ont été faites. Ces analyses seront employées dans la reconception du programme pour la Troisième Phase.[3]

Changements d'attitude - Nouveau potentiel d'apprentissage

Beaucoup des importants changements dynamiques personnels qui se sont produits comme résultats de ce programme n'ont pas été mesurés pendant cette Première Phase. La rencontre de "brassage d'idées" tenue en juin '76 a fourni beaucoup de bonnes suggestions qui seront mises en application pendant la Deuxième Phase. Cependant, quoique nous n'ayons pas mesuré ces phénomènes dynamiques, il était évident, pour l'équipe de recherche aussi bien que pour d'autres observateurs, qu'ils étaient en action et qu'ils ont constitué, dans les conditions moins que favorables déjà décrites, le facteur moteur qui plus que tout autre a permis à cette recherche de continuer. En janvier, les étudiants du programme dans les deux collèges étaient plutôt calmes et réservés. Ils doutaient d'eux-mêmes et minimisaient leurs capacités. Au fur et à mesure que le programme avançait cette attitude changea complètement. Les classes devinrent pleines de vie et d'émotion. Les étudiants acceptaient de venir à des classes

---

[3] Les résultats de ces analyses sont trop détaillés et trop compliqués pour un rapport de ce genre. Cependant le coordonnateur est prêt à les fournir à toute personne intéressée, et à participer à toute discussion sur leur signification. Ces résultats deviendront particulièrement utiles comme base de comparaison pour la Deuxième Phase, et durant la période d'application après juin 1977, quand ce programme sera prêt à être employé par d'autres collègues.

supplémentaires et se plaignaient des diverses interruptions. Ils étaient malheureux de perdre une heure de cours en raison d'une pause café prolongée ou d'un retard quelconque. Plus important encore, ils persévéraient dans leur travail alors qu'ils avouaient eux-mêmes que dans le passé ils évitaient le travail.

Ils abandonnèrent leur attitude de "victimes du système" et commencèrent à se rendre compte de leur propre potentiel. Ils étaient ravis des succès de leurs élèves et en faisaient part à la classe. Quoique nous n'ayons pas eu l'intention de mesurer ces réactions dans la Première Phase, il est important de ne pas les ignorer.

Les déclarations des étudiants reflétaient leur satisfaction du programme et la conscience de l'amélioration de leur potentiel d'apprentissage. Il est intéressant de noter quelques-unes de leurs déclarations dans leur rapport final:

> "Ce cours m'a aidé énormément... L'expérience que j'ai eue avec Neil est en elle-même toute une éducation."
>
> "Personnellement, j'ai drôlement bien fait."
>
> "Ce programme m'a donné le goût de la satisfaction personnelle- une agréable sensation en moi-même."
>
> "J'étais très fier des progrès de mon élève. Je me sentais vraiment bien de savoir qu'il s'était amélioré."
>
> "Nous en avons profité énormément tous les deux."

## Conclusions

Tel que démontré par les résultats présentés, l'équipe de recherche considère que les objectifs de la Première Phase ont été atteints. Le fait que ces résultats aient été possibles malgré la situation difficile dans toutes les institutions académiques de la province en 1975-76 est une preuve de la force et du dynamisme de l'hypothèse qui sous-tend ce programme.

Des recherches nouvelles et importantes (Zajonc, 1976) corroborent, sur une base internationale, cette hypothèse que l'occasion d'enseigner rehausse le développement intellectuel de l'enseignant.

Les profits spécifiques de la Première Phase comportent:

La mise au point d'un programme de testing économique et efficace pour évaluer la compétence en lecture dans les cégeps anglophones.

Le développement d'un curriculum pour améliorer la compétence en lecture et l'efficacité académique dans ces cégeps.

La mise au point de matérieux, de procédures et de techniques nécessaires à ce curriculum.

La possibilité d'employer les écoles secondaires comme laboratoire pour l'éducation de cégépiens "dangereusement faibles".

On a résolu les problèmes de recherche suivante:

Il est clair que des cégépiens "dangereusement faibles" sont d'aussi bons enseignants et d'aussi bons gestionnaires de contingences que d'autres cégépiens. Grâce à ce qu'ils ont pu y accomplir cette année, les quatre écoles secondaires désirent que le programme s'y continue l'an prochain. Six autres écoles secondaires ont fait part de leur désir d'y participer à l'avenir.

Le contenu du Cours de Compétence en Lecture mis au point pour ce programme est un moyen efficace d'améliorer les habiletés en lecture des étudiants au collégial. Ceci s'avère vrai même en excluant les autres aspects du programme, comme cela a été montré par les résultats du groupe 7. Cependant il est clair que le programme dans son ensemble a un effet général plus important sur l'étudiant tel que démontré par le taux d'abandons

plus bas, par le changement d'attitude chez les étudiants, leur bon moral, les obligations respectées, etc... D'autres résultats comparatifs sur l'importance de la variance due au cours de compétence en lecture seront considérés dans la Deuxième Phase.

La force du facteur enseignement (aux élèves du Secondaire Un) est visible aux bons résultats du groupe 6 pour qui c'était le seul facteur en action, et à ceux du groupe 2 dont les heures de classe furent bien limitées et qui, comme le groupe 6, n'a pas reçu de cours en compétence de lecture. Cette partie du programme continua malgré les interruptions que l'on sait, et contribua à garder l'ensemble du programme en marche lorsque les classes au collège étaient interrompues. Cette aide directe aux élèves du secondaire amena chez ces cégépiens "dangereusement faibles" un comportement mature et responsable, contribua appréciablement à réduire leur taux d'abandons, rehaussa leur estime d'eux-mêmes et leur satisfaction d'eux-mêmes, et enfin en fit des étudiants plus conscients de leur potentiel d'apprentissage. Il est clair que cette technique est un moyen pédagogique des plus utiles pour des cégépiens et elle sera encore employée au cours de la Deuxième Phase.

L'on n'a pas mesuré spécifiquement les bénéfices du programme de psychologie. Ce fut la partie du programme la plus touchée par les interruptions et les pertes d'heures de classe. Cependant les bons résultats du groupe 2, pour qui c'était le facteur important, et les résultats généraux des groupes 1 et 5, où ce facteur joua un rôle important, montrent son utilité. Mais agissant seul ce facteur n'est pas utile, comme le montre le manque de progrès du groupe 3. Il n'est donc pas nécessaire d'in-

clure le cours de psychologie seul dans la conception de la Deuxième Phase.

Il apparaît donc que l'ensemble du programme, revu et perfectionné, dans une année sans interruptions, a les meilleures chances de succès. Les membres de l'équipe de recherche, ainsi que tous les participants et observateurs sont optimistes quant à son potentiel futur.

Conséquences supplémentaires

L'effet important de réduire le taux d'abandons chez des étudiants "dangereusement faibles" est un des résultats les plus intéressants. Cette année 28 étudiants qui auraient probablement abandonné complétèrent leur année scolaire. On étudiera davantage cette conséquence dans le futur. Le gouvernement investit une certaine somme pour chaque étudiant pour la durée de toute l'année scolaire, car les collèges reçoivent leurs subventions d'après le nombre d'inscrits au 30 septembre. Cet investissement est perdu lorsque des étudiants abandonnent avant de compléter leur année. Si l'analyse démontre davantage que des étudiants demeurèrent à l'école parce qu'ils participèrent à ce programme, il en résulterait une protection substantielle des investissements gouvernementaux, ce qui pourrait avoir d'importantes implications dans le futur.

Cette année 88 élèves du secondaire ont participé à ce programme et en ont tiré profit. Les résultats montrent qu'un grand nombre parmi eux ont fait des progrès substantiels en lecture. Ce programme, en plus de créer de la bonne volonté envers les collèges dans la communauté, procure des bénéfices à un groupe d'étudiants autre que celui à qui il s'adresse principalement.

Plans futurs

On est à présent à préparer la Deuxième Phase du programme, en tenant soigneusement compte des données et résultats et de leur analyse statistique présentés dans ce rapport.

La séance de "brassage d'idées" et les discussions des chercheurs ont conduit à de nouvelles possibilités pour assembler des données et des résultats précédemment non mesurés dans ce programme. Pour la Deuxième Phase de nouvelles procédures et de nouvelles mesures sont donc considérées:

- Mesure du changement d'attitude.
- Mesure du besoin d'atteindre la motivation.
- Analyse de l'origine du contrôle.
- Mesure des stratégies de pensée.
- Analyse des stratégies de perception
- Dresser l'ordre des dates de naissance.
- Analyse de la corrélation des habiletés mathématiques.
- Analyse de la corrélation des habiletés de rédaction.
- Influence de la motivation de compétence.
- Analyse des résultats par programme d'étudiant.
- Mesure du changement de l'estime en soi.
- Analyse du facteur abandons.
- Emploi du magnétoscope pour évaluer la mesure du comportement.
- Emploi de la phase enseignement (cégépien enseignant à un Secondaire Un) comme technique thérapeutique.
- Emploi et développement de tous les aspects de ce programme, incluant les variables mentionnées ci-dessus, en français dans le système collégial québécois.

En conclusion cette recherche est clairement à la pointe de la recherche pédagogique en milieu concret dans le domaine de mise au point de programmes pour développer la compétence en lecture au niveau collégial.

Nous sommes pleins d'optimisme concernant son potentiel dans le futur.

Géraldine Schwartz, Ph. D.
Coordonnatrice
Collège John Abbott,
Département de Psychologie

Susan Woodruff, M. Ed.
Collège Champlain,
Département d'Anglais

Alex Stirling, M. Ed.
Collège John Abbott,
Département de Psychologie

30 juin 1976

# JOHN ABBOTT COLLEGE

COLLEGE 457-6610
REGISTRAR 457-5312

P.O. BOX 3000
STE ANNE DE BELLEVUE QUEBEC
H9X 3L9

Le 1er août 1975

Cher étudiant, chère étudiante:

Nous sommes heureux de vous avoir au Collège John Abbott pour l'année scolaire 1975-76.

Durant les quatre dernières années nous nous sommes efforcés de créer un milieu stimulant d'apprentissage et d'enseignement ainsi qu'un milieu humain qui réponde aux besoins de tous nos étudiants. A cette fin, quelques-uns de nos professeurs se sont intéressés à la technologie de l'enseignement et de l'apprentissage, et à la recherche de nouvelles méthodes pédagogiques particulièrement adaptées au niveau collégial.

Dans un des programmes il s'agissait d'enseigner différents aspects de la lecture à des élèves du secondaire dont le niveau en lecture était inférieur à celui de leur année. Des étudiants de John Abbott qui étudiaient la psychologie des adolescents apprirent à travailler avec des élèves du Secondaire Un et eurent des succès certains en aidant ces derniers à améliorer leur niveau de lecture ainsi que leur motivation à lire. Ces étudiants de John Abbott eurent en même temps l'occasion d'apprendre de la psychologie théorique, et en particulier les principes d'apprentissage et de motivation d'une manière réelle et pratique.

Un des résultats les plus intéressants de cette recherche était que non seulement ces cégépiens trouvaient cela une manière stimulante et agréable d'apprendre la psychologie, mais le fait d'enseigner la lecture à d'autres améliora leur propre niveau de lecture ainsi que leur contrôle d'eux-mêmes.

Cette année nous comptons élargir cette recherche en employant ces résultats à améliorer l'efficacité en lecture et conséquemment l'efficacité d'apprentissage au niveau collégial. Nous sommes particulièrement heureux que le gouvernement provincial subventionne cette recherche, ce qui nous permettra d'offrir une occasion exceptionnelle aux étudiants s'inscrivant en notre collège pour 1975-76.

La lecture est un besoin de base dans tous les sujets académiques, mais beaucoup d'élèves du secondaire arrivent au collège avec un niveau en lecture qui ne leur permet pas de réussir. Ce n'est pas qu'ils ne sachent pas lire ou qu'ils ne soient pas intelligents, mais leur vitesse ou leur compréhension en lecture ne s'est pas suffisamment développée pour leur permettre de se lancer avec succès dans des études collégiales.

Nos recherches passées nous indiquent que l'efficacité en lecture et l'efficacité académique peuvent s'enseigner, et nous comptons offrir aux nouveaux étudiants un programme qui, nous l'espérons, atteindra ce but.

Ce programme comprendra deux cours-crédits qui font partie du programme régulier du collège, un en psychologie (350-901) et un en anglais (603-201).

Le contenu de ces cours comprendra:

1. Méthodes d'organisation du travail
2. Techniques d'auto-gestion
3. Principes d'apprentissage
4. Théories de la motivation
5. Développement de la personne
6. Techniques de compétence en lecture.

Vous avez été choisi pour recevoir cette lettre car dans le passé vos résultats scolaires variaient de moyens à faibles. Il est fort possible que cela était dû à un manque de compétence en lecture ou à une organisation inefficace du travail. Nous sommes heureux de vous offrir la possibilité de participer à notre programme de testing en septembre pour vérifier si cela est vraiment votre problème. Vous aurez entièrement accès aux résultats du test. Ces derniers d'autre part seront confidentiels, ne seront pas enregistrés dans votre dossier et ne serviront pas comme moyen de notes ou de sélection. Si nous trouvons que vos résultats de lecture sont bas, vous aurez la possibilité de participer au programme décrit ci-dessus.

Nous avons soixante (60) places disponibles pour 1975-76. Comme les cours en question sont sanctionnés par des crédits académiques réguliers, ils feront part de votre programme pour le semestre d'hiver. Il serait de votre intérêt de participer à cette entreprise.

Entre autres avantages nous vous en signalons:

1. Des tests pour identifier vos forces et vos faiblesses académiques, ce qui vous permettra de planifier votre carrière plus efficacement.

2. Un programme conçu pour amener votre niveau de lecture au niveau collégial et au delà, ce qui améliorera vos possibilités de succès académique.

3. Un cours de psychologie qui contribuera à vous amener à une meilleure connaissance de vous-même et des autres avec comme résultat une plus grande satisfaction dans la vie.

S'il vous semble que ce programme pourrait vous être utile, veuillez compléter le formulaire ci-joint et le renvoyer dans l'enveloppe ci-jointe aussitôt que possible. Vous aurez ainsi une bonne possibilité d'y participer. Si vous désirez de plus amples renseignements n'hésitez pas à nous écrire ou à nous téléphoner.

Alex Stirling
Département de psychologie

Géraldine Schwartz
Département de psychologie

Bill Surkis, Coordonnateur de sciences humaines

# JOHN ABBOTT COLLEGE

COLLEGE 457-6610
REGISTRAR 457-5312

P.O BOX 2000
STE ANNE DE BELLEVUE QUÉBEC
H9X 3L9

Cher
Chère

Vous avez obtenu les résultats suivants dans le Test Diagnostique de Lecture:

| | | |
|---|---|---|
| Vitesse | _____ | mots par minute |
| Vocabulaire | _____ | centile |
| Compréhension | _____ | centile |
| Total | _____ | centile. |

Cela signifie que

1) votre niveau de lecture ne pose pas de problème. Bonne chance à John Abbott _____

2) la lecture est en partie un problème pour vous, mais comme l'anglais est votre seconde langue ce programme ne vous convient peut-être pas. Demandez une entrevue avec Alex (local 263) ou Gerri (local 255) _____

3) la lecture semble être votre problème. Vous avez la possibilité de suivre ce programme, et vous y serez pré-inscrit à moins que vous nous avisiez du contraire dans la semaine qui suit. _____

Si vous êtes éligible à ce programme vous y serez pré-inscrit dans un des quatre groupes. La procédure pour chacun des groupes sera légèrement différente de celle des autres. Nous entrerons bientôt en contact avec vous pour vous fournir les détails dont vous aurez besoin pour votre inscription en janvier. Si vous ne comptez pas retourner à John Abbott en janvier, veuillez nous le faire savoir immédiatement pour que nous puissions donner votre place à un autre étudiant.

Bien à vous,

Gerri Schwartz,
Alex Stirling,
Département de psychologie,
Recherche en lecture au collégial

# JOHN ABBOTT COLLEGE

COLLEGE 457-6610
REGISTRAR 457-5312

P.O. BOX 2000
STE. ANNE DE BELLEVUE QUÉBEC
H9X 3L9

VEUILLEZ APPORTER CETTE LETTRE AVEC VOUS A L'INSCRIPTION

Cher
Chère

Vous avez été pré-inscrit(e) au programme collégial de recherche en lecture. Il y aura quatre groupes d'étudiants dans ce programme à John Abbott et quatre à Champlain-St. Lambert, correspondant à des procédures de recherche différentes. Comme c'est encore une année d'exploration nous allons essayer de trouver la combinaison des procédures les plus efficaces pour aider les cégépiens à devenir de meilleurs lecteurs et de meilleurs étudiants. Nous sommes convaincus que tous les participants bénéficieront de ce programme. Vous avez été placé dans un de ces groupes au hasard.

Vous serez dans le groupe

A_____

Les étudiants de ce groupe suivront un cours de psychologie (350-901-3) (Stirling) qui aura lieu le mardi de 14 hres 30 à 17 hres 30 en salle L207, et un cours d'anglais (603-104-07) (Woodruff) de 10 hres à 13 hres en salle L111.

B_____

Les étudiants de ce groupe suivront un cours de psychologie (350-901-2) (Stirling) qui aura lieu le mardi de 10 hres à 13 hres en salle L144.

C_____

Les étudiants de ce groupe suivront un cours de psychologie (350-901-1) (Stirling) qui aura lieu le lundi de 14 hres 30 à 17 hres 30 en salle L144.

D_____

Les étudiants dans ce groupe n'ont été pré-inscrits à aucun cours, mais ils auront une réunion une fois par deux semaines avec l'équipe de recherche. La première réunion aura lieu le 30 janvier de 14 hres 30 à 15 hres 30 en salle L307. Veuillez noter cette heure dans votre emploi du temps et l'appeler recherche en lecture au collégial, et signer la liste appropriée à l'inscription.

/2

PENDANT L'INSCRIPTION

Apportez cette lettre avec vous. Vous devez faire confirmer votre pré-inscription. Pour cela, indiquez que vous êtes dans le Programme Collégial de Recherche en lecture. Montrez cette lettre à la personne qui vous aide à compléter votre emploi du temps. Automatiquement votre inscription dans la section ci-dessus sera confirmée. Une place y est réservée pour vous. Si vous avez des difficultés à compléter votre emploi du temps à partir de ce programme, les coordonnateurs Bill Surkis (Sciences sociales et administratives, et technologies connexes) et Jim Hamilton (Science et technologie) vous aideront personnellement et en priorité à le faire. Consultez-les également pour toute autre difficulté.

Nous souhaitons vous rencontrer et travailler avec vous. Nous préparons ce programme et ses matériaux depuis le commencement du semestre et nous sommes heureux de nous y lancer bientôt. N'hésitez pas à nous appeler pour toute question que vous aimerez nous poser.

Bien à vous,

Gerri Schwartz (local 255)
Alex Stirling (local 263)
Département de psychologie.

cc: Richard Stock, Régistraire
Bill Surkis, Coordonnateur,
Sciences sociales et administratives,
et technologies connexes
Jim Hamilton, Coordonnateur,
Science et technologie.

Code: 15-3080

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation 7677-722

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Novembre 1976